

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Hannamari Soidla

KOOLIJUHTIDE OOTUSED ÕPETAJA AMETIKOHALE KANDIDEERIJATELE  
JA NENDE ETTEVALMISTUSELE

Bakalaureusetöö

Juhendaja: dotsent Marvi Remmik

Tartu 2019

## Resümee

### **Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele ja nende ettevalmistusele**

Õpetajana tööle asudes puututakse esmalt kokku koolijuhiga, sest just koolijuht sõlmib õpetajaga töölepingu. Uurimustest järeldeb, et õpetajate töölevõtmise otsused mõjutavad suures osas õpilaste õppeedukust. Sellest lähtuvalt oli bakalaureusetöö eesmärk kirjeldada üldhariduskooli koolijuhtide ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele ning seda, milline peaks olema koolijuhtide arvates õpetajate ettevalmistus. Eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, mille käigus koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuuga viielt Tartumaa ja ühelt Lääne-Virumaa üldhariduskooli koolijuhilt. Tulemustest selgus, et koolijuhtide üheks olulisemaks ootuseks on väärtushinnangute ja isiksuseomaduste sobivus organisatsioonikultuuriga. Samuti oodatakse õppijakeskset lähenemist ja õppija arengu toetamist ning piisavat pedagoogilist kompetentsi, et saavutada õpilaste õpitulemused. Õpetajate ettevalmistusest oodatakse nii ainealaseid kui ka pedagoogilisi pädevusi. Leiti, et teooria peab olema seotud praktiliste oskustega. Samuti toodi välja, et õpetajakoolitus peaks olema paindlik nii mahu kui ka õpetatavate ainete poolest.

**Märksõnad:** koolijuhtide ootused, ootused õpetajatele, õpetajate ettevalmistus, õpetajate töölevõtuprotsess

## **Abstract**

### **Principals' expectations to teacher candidates and their preparation**

When starting working as a teacher, the first contact is with the headmaster, because he signs an employment contract with the teacher. The study shows that teachers' recruitment decisions have a major impact on students' achievements. Therefore, the aim of the BA thesis was to describe what principals look for in teachers and to understand what their preparation should be. To achieve the goal, a qualitative study was carried out, in which data was collected with a semi-structured interview from five school principals from Tartu and one principal from Lääne-Viru County general education schools. The results indicate that one of the most important expectations principals focus on are shared values and personal qualities with school. Principals report looking for teachers who value learner-centred teaching, support learner development and who have enough pedagogical competence to ensure learner learning results. Subject and pedagogical studies are expected from teacher preparation. It was found that the practice should be longer, and the students should get the opportunity to put their theoretical knowledge into practice. It was also pointed out that teacher training must be more flexible in terms of time and subjects taught.

**Keywords:** principals' preferences, expectations for teacher, teacher preparation, the process of hiring teachers

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetilised lähtekohad.....	6
1.1. Koolijuhi ülesanded .....	6
1.2. Õpetajatelt eeldatavad teadmised ja oskused .....	8
1.3. Õpetajate ettevalmistus .....	10
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim.....	13
2.2. Andmete kogumine .....	14
2.3. Andmeanalüüs.....	15
3. Tulemused .....	15
3.1. Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele .....	16
3.1.1. Ootused õpetajale .....	16
3.1.2. Ootuste mittetäitmine .....	18
3.1.3. Ootuste kujunemine.....	20
3.2. Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerija ettevalmistusele .....	20
3.2.1. Oskused ja teadmised .....	21
3.2.2. Õpetajakoolituse korraldus.....	23
4. Arutelu.....	25
Tänu sõnad .....	28
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30
Lisad .....	37
Lisa 1. Intervjuukava .....	37
Lisa 2. Kuvatõmmis kodeerimisest programmis QCMap.....	40

## Sissejuhatus

Õpetamise kvaliteet määrab õpilaste akadeemilise edukuse (Engel, 2013), mistõttu on ka ootused õpetajatele suured. Ühiskonna ootused õpetajatele on esitatud kutsestandardis, kus on kirjeldatud, et õpetaja ülesandeks on toetada õppija arengut, arvestada õppijate individuaalsust, töötada õppekavas esitatud eesmärkide suunas ja arendada oma kutseoskusi (Õpetaja, tase 7, 2018). Eestis on üheks probleemiks õpetaja ametikoha täitmine, mis on tinginud olukorra, et tööle võetakse ka kvalifikatsioonita õpetajaid (Selliov & Vaher, 2018). Seoses õpetaja ametikohale kandideerijate vähesusega täiendati 2013. aastal õpetajate kvalifikatsiooninõudeid, lisades ka alternatiivsed teed õpetajaametisse asumiseks. Näiteks on õpetajakoolitusega mitte seotud magistriõppe läbinutel võimalus taotleda õpetajakutset. Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel on 2011/2012. – 2017/2018. õppeaastal üldhariduskoolides alustanud õpetajatest oma kõrgeimal haridustasemel läbinud õpetajakoolituse õppekava 41% õpetajatest. Ülejäänud on õpetajana tööle asunud teistelt erialadelt. Kolmandik õpetajakoolituse lõpetanutest on õpetajana tööle asunud juba õpingute ajal (Selliov & Vaher, 2018). TALIS-e 2013. aasta raportist selgus, et „95% Eesti õpetajatest on vähemalt mõnes õppeaines koolitatud õpetatavate õppeainete sisu ja 94% õpetatavate õppeainete pedagoogilise külje osas” (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014, lk 19). Samas peavad Eesti koolijuhid problemaatiliseks seda, et on vähe kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavaid õpetajaid (Übius et al., 2014).

Õpetajana tööle asudes puututakse esmalt kokku koolijuhiga, kuna koolijuht vastutab vabade ametikohtade täitmiseks avaliku konkursi korraldamise eest ja sõlmib õpetajaga töölepingu (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). On leitud, et õpetajate töölevõtmise otsused mõjutavad suures osas õpilaste õppeedukust (Liu, Liu, Stronge, & Xu, 2016). On tehtud uurimusi näiteks selle kohta, milliseid iseloomuomadusi koolijuhid õpetajakandidaadi puhul eelistavad (Liu et al., 2016; Engel, 2013) ning milline on õpetajate töölevõtmise protsess (Engel & Curran, 2016). On järeldatud, et töölevõtuprotsessis pööravad koolijuhid suuremat tähelepanu kandideerija isiksuseomadustele, motivatsioonitasemele ja ainealastele teadmistele kui kvalifikatsioonile (Liu et al., 2016; Engel, 2013; Brown & Wynn, 2009).

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada Eesti üldhariduskooli koolijuhtide ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele ning seda, milline peaks olema koolijuhtide arvates õpetajate ettevalmistus. Teema on aktuaalne, kuna autorile teadaolevalt ei ole Eestis uuritud, millised on koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele ja nende ettevalmistusele ning millistest põhimõtetest lähtuvalt tehakse personaliotsuseid õpetajate töölevõtmisel.

Uurimistulemused aitavad mõista, millised on koolijuhtide eelistused õpetajate tööle võtmisel ning kuidas kirjeldavad koolijuhid ootusi õpetajate ettevalmistusele. Uurimuse järel dustel on praktiline väärtus ülikoolidele, mis tegelevad õpetajakoolituse õppekavade arendamise ning õpetajate ettevalmistuse ja täienduskoolitustega. Töö eesmärgist tulenevalt otsitakse bakalaureusetöös vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele?
2. Milline peaks olema õpetajate ettevalmistus koolijuhtide arvamuse kohaselt?

Bakalaureusetöö koosneb kahest osast. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade koolijuhil rollist, õpetajatelt eeldatavatest teadmistest ja oskustest ning õpetajate ettevalmistusest. Töö teine osa keskendub autori poolt läbi viidud metoodika kirjeldusele, uurimuse tulemustele, mida toetatakse katketega uuritavate intervjuudest ja arutelule.

## **1. Teoreetilised lähtekohad**

### **1.1. Koolijuhil ülesanded**

Organisatsiooni puhul on oluline, kuidas seda juhitakse ning millised on selle liikmete ülesanded. Käesolevas peatükis avatakse koolijuhil ülesanded. Koolijuht on isik, kelle ülesandeks on suunata ja mõjutada seatud eesmärkide saavutamist koolis (Leithwood & Riehl, 2003). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi juhib kooli koolijuht, kes vastutab õppe- ja kasvatustegevuste ning muude majanduslike ja koolis läbiviidavate ülesannete eest. Ta korraldab vabade ametikohtade täitmiseks avaliku konkursi ja sõlmib õpetajaga töölepingu. Koolijuhil on õigus sõlmida tähtajaline tööleping isikuga, „kellel on vähemalt keskmäärne ning kelle kvalifikatsioon ja pedagoogiline kompetentsus on piisavad, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine” (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, lk 27).

Koolijuhil peab olema magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ning juhtimiskompetentsid (Direktori, õppealajuhataja..., 2013). Direktori kompetentse on täpsemalt kirjeldatud kompetentsimudelil (Õppeasutuse juhi kompetentsimudel..., 2007). 96%-l Eesti koolijuhtidest on bakalaureuse- ja magistrikraad ülikoolist või samaväärsest haridusasutusest ning valdav enamik koolijuhte on varasemalt töötanud õpetajana (Übius et al., 2014).

Leithwood, Louis, Anderson ja Wahlstrom (2004) on selgitanud koolijuhil ülesandeid kolme kategooria abil: eesmärkide seadmine, töötajate arendamine, organisatsiooni töö ümbermõtestamine. Leithwoodi jt (2004) esimesse liigitusse kuulub eesmärkide seadmine.

Koolijuhil on oluline seada konkreetsed eesmärgid, mis aitavad kõikidel osapooltel jõuda ühise arusaamani õppimise ja õpetamise visioonis. Ameerika Ühendriikides koolijuhtide seas läbi viidud uuringust selgus, et 70% koolijuhtidest pühendasid igapäevaselt või -nädalaselt aega, et saavutada kooli eesmärgid (Cooley & Shen, 2003), mis näitab, et need koolijuhid olid teadlikud sellest, milline on kooli visioon. Eesmärkide seadmisel peavad olema kaasatud ka õpetajad, sest ühise eesmärgi jagamine suurendab õpetajate efektiivsust (Day & Sammons, 2014). Visiooni loomisel on oluline, et organisatsiooni liikmetel oleksid ühised väärtushinnangud. Browni ja Wynni (2009) uurimusest selgus, et koolijuhid ootasid, et õpetaja sobituks nende kooli ja jagaks nendega ühiseid väärtushinnanguid, mis avalduvad armastuses õpilaste (Brown & Wynn, 2009) ja õpetajaameti vastu ning hoolimises kooli käekäigu üle (Liu et al., 2016).

Leithwood jt (2004) määratluses kuulub koolijuhi ülesannete teise kategooriasse õpetajate arendamine parimate praktikate ja intellektuaalse toe pakkumise kaudu. Õpetajate arendamine on vajalik, sest nende usk oma võimekusse on oluline näitaja selles, kas muutuvaid klassiruumipraktikaid koolielus rakendatakse või mitte (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Õpetajate arendamine ei peaks piirduma ainult pedagoogiliste teadmiste ja oskuste arendamisega, vaid oluline on pöörata tähelepanu sellele, mida õpetajad oma töös teadmiste ja oskuste rakendamisel vajavad (Day & Sammons, 2014). See tähendab, et koolijuhil peab olema väga hea ettekujutus ja arusaamine õpetajate toetussüsteemist (Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005). Koolijuhid peavad seadma oma ülesanded tähtsuse järjekorda. Saksamaal läbi viidud uuringust selgus, et koolijuhid pidasid üheks olulisemaks ülesandeks just töötajate arendamist (Brauckmann & Schwarz, 2015). Rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS 2013 annab kinnitust sellele, et koolijuhid mitte ainult ei pea õpetajate arendamist oluliseks, vaid rohkem kui pooled uuringus osalenud koolijuhtidest tegelesid õpetajate õpetamisioskuste arendamisega (Übius et al., 2014).

Kolmanda kategooriana määratlevad Leithwood jt (2004) koolijuhi ülesannete alla vajadusel organisatsiooni töö ümbermõtestamise. Koolijuhi roll on märgata, millised muutused organisatsioonis kaotavad tööd raskendavad tegurid (Leithwood et al., 2004) ja parendavad tegevuse tulemuslikkust (Schleicher, 2012). Tegevuse tulemuslikkust saab parendada läbi erinevate praktikate, koolijuhi ülesanne on valida nendest konkreetsetes olukorras sobivaim (Leithwood et al., 2004).

Koolijuhilt eeldatakse pädevust juhtida inim- ja materiaalseid ressursse, suhtlemist erinevate osalistega koolis ja väljaspool seda (Übius et al., 2014). Koolijuhis on nähtud ka inimest, kelle ülesandeks on vahendada erinevate osapoolte arvamusi. Teda nähakse ühelt

poolt kui vahelüli õpetajate, õpilaste ja nende vanemate, ning teiselt poolt haridusametkondade ja laiema kogukonna vahel (Übius et al., 2014; Schleicher, 2012). Selline koht tingib vajaduse vastata erinevate osaliste kohati vastuolulistele nõudmistele. Koolijuhi ülesanne on lahendada erinevate osapoolte vahel tekkinud konflikte (Davis et al., 2005). Teiste koolide ja kogukondadega suhtlemine ning kollektiivselt õppimine aitab arendada probleemi lahendamise oskusi (Schleicher, 2012). TALIS 2013 uuringust selgus, et riikide keskmiste tulemuste järgi on üle poole koolijuhtidest märkinud oma sagedaseks tööülesandeks lastevanematega suhtlemise, kuid Eestis oli vastav näitaja alla poole. Üle poole Eesti koolijuhtidest märkisid oma töövaldkonnaks koostöö teiste koolide direktoritega (Übius et al., 2014). Samas 2005. – 2007. aastal Ameerika Ühendriikides läbi viidud uuringust selgus, et koolijuhid veedavad vähe aega teiste koolijuhtidega, vanematega ning kogukonnaliikmetega suheldes (Sebastian, Camburn, & Spillane, 2018). Administratiivülesannete kõrval kulub Eesti koolijuhil märkimisväärselt vähem aega õppekava ja õpetamisega seotud tegevustele (17%), õpilastega suhtlemisele (14%) ja vanematega suhtlemisele (9%) (Übius et al., 2014). Ka Kukemelk ja Ginter (2016) toovad välja, et koolijuhid keskenduvad peamiselt finants- ja personaliküsimustele.

Seega võib tõdeda, et koolijuhi peamiste ülesannetena nähakse eesmärkide seadmist, õpetajate arendamist, organisatsiooni töö ümbermõtestamist ning erinevate osapoolte arvamuste vahendamist. Koolijuht on see, kes sõlmib õpetajaga töölepingu ja vastutab selle eest, et õpetaja pedagoogiline kompetentsus oleks piisav, et tagada õpitulemuste saavutamine. Nagu eelnevalt mainitud, on koolijuhi üheks ülesandeks arendada õpetajate kutseoskusi, kuid selle jaoks on vajalik mõista, milliseid teadmisi ja oskusi õpetajatöö nõuab.

## 1.2. Õpetajatelt eeldatavad teadmised ja oskused

Õpetaja mõjutab olulisel määral õpilaste akadeemilist edukust (Engel, 2013), mistõttu eeldatakse õpetajatelt vastavaid oskusi ja teadmisi. Pedagoogilise teadmise ehk õppimise ja õpetamisega seotud teadmise valdamist peetakse õpetaja kompetentsuse oluliseks osaks. Õpetajate teadmiste konstrueerimisel on oluline omandada üldpedagoogilised, ainealased ja didaktilised teadmised (Guerriero, 2017).

Ainealased teadmised on vajalikud, et õpetaja oskaks õpetatavat seostada õppiisikliku kogemusega ning teha vajalikke otsuseid selle kohta, kuidas toimub üleminek ühelt teemalt teisele (Forzani, 2014). Õpetaja peab olema teadlik ainevaldkonna arengusuundadest, omama arusaama sellest, millised teemad on valdkonnas kesksemad (Forzani, 2014), et oleks



võimalik lõimida õppesisu teiste ainetega (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Õpetaja teadmised ei saa olla muutumatud, vaid ta peab olema valmis hindama oma seniseid teadmisi ning ennast täiendama (Guerriero, 2017). Forzani (2014) on välja toonud, et heade ainealaste teadmiste korral on võimalik teadmisi edasi anda õpilastele, kellel on väga erinevad taustateadmised, õpistiilid ja -eesmärgid. Liu jt (2016) uuringu tulemustest ilmnes, et koolijuhid ootavad, et õpetajad oskaksid orienteeruda õppematerjalides ja ei mõistaks õppetöö sisu valesi.

Õpetaja efektiivsust ei taga ainult ainealane kompetentsus, vaid olulised on ka üldpedagoogilised ja didaktilised teadmised (Guerriero, 2017). Õpetajad peavad teadma erinevaid õpetamisstrateegiaid ning viise, kuidas ja millal erinevaid meetodeid kasutada (Schleicher, 2012; Õpetaja, tase 7, 2018). Guerriero (2017) on defineerinud üldpedagoogilisi teadmisi kui õpetaja spetsiaalseid teadmisi efektiivse õpetamise ja õppimise keskkonna loomiseks õpilaste jaoks olenemata konkreetsest õppeainest. Guerriero (2017) toob välja, et võrreldes ainealaste ja didaktiliste teadmistega on üldpedagoogiliste teadmiste olulisuse uurimine jäänud tagaplaanile, kuid on kindel, et nendel on mõju õpetaja efektiivsusele.

Õpetaja didaktilised teadmised võimaldavad varasematele teadmistele ja õigele olukorra hindamisele tuginedes aineteadmisi õigete meetodite abil edasi anda (Ball & Forzani, 2009). Didaktilisi teadmisi saadakse praktilise tegevuse käigus ning nende õppimine on pidev protsess. Didaktilised teadmised ei ole eraldiseisvad teistest teadmistest, vaid nende omandamiseks on vajalikud ka üldpedagoogilised ja ainealased teadmised (Guerriero, 2017). Engeli (2013) uurimuses märkis 42% vastanud koolijuhtidest, et õpetaja didaktilised teadmised on vajalikud. Leiti, et ilma nendeta ei ole õpetaja teistel omadustel olulist mõju.

Ühiskondlikud muutused on seadnud ka uued ootused õpetajate teadmistele. Õpetaja peab olema valmis oma teadmisi hindama ning ennast täiendama (Guerriero, 2017). Ka Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on õpetaja ametialase kohustusena määratletud kutseoskuste arendamine ja haridusuuendustega kursis olemine (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, lk 27). Eestis liiguvad koolid nüüdisaegse õpikäsituse suunas, mis tähendab, et õpetaja peab oma töös arvestama õppimise sotsiaalset konteksti, õpilaste eelteadmisi ja emotsionaalseid aspekte (Pedaste et al., s.a.). Õpetajas nähakse üha rohkem ka juhendajat, kelle ülesandeks on kujundada õppija arengut toetav keskkond (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Selleks peab ta tegema koostööd teiste kolleegide, tugispetsialistide, lapsevanemate ja õppijatega (Õpetaja, tase 7, 2018; Liu et al., 2016; Brown & Wynn, 2009). Õpetajalt oodatakse, et ta oleks õpitegevuse suunaja, kes aitaks noortel kujuneda iseseisvateks õppijateks (Pedaste et al., s.a.) ja arvestaks riiklikes õppekavades

seatud eesmärkidega (Õpetaja, tase 7, 2018). Õpetajat kirjeldatakse kui seoste loojat ja väärtushoiakute kujundajat, kelle ülesanne on toetada õppijas kriitilise ja loova mõtlemise arengut. See tähendab, et õpetajal peavad olema oskused tagasisidestada õppeprotsessi (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Järjest enam rakendatakse kaasava hariduse põhimõtet, mis tähendab, et igale õppijale tuleb leida tema individuaalsest arengust lähtuvalt sobiv õppemeetod (Häidkind & Oras, 2016; Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on õpetaja põhiülesandena välja toodud iga õpilase arengu toetamine ning huvi- ja võimetekohase õpitee kujundamine (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, lk 27). Browni ja Wynni (2009) uurimusest selgus, et koolijuhid ootavad, et õpetaja väärtustaks individuaalset lähenemist ja seaks õpilase esikohale. Samuti on leitud, et koolijuhtide arvates peab õpetaja olema hooliv (Engel, 2013) ja austav ning kohtlema kõiki õpilasi võrdselt (Liu et al., 2016). Kaasava hariduse rakendamise tõttu on muutunud vajadus teha koostööd erinevate spetsialistidega (Häidkind & Oras, 2016), kuid see on tinginud ka suurema vajaduse tugispetsialistide järele (Mets & Viia, 2018).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajatelt eeldatakse teatud oskusi ja teadmisi, mida võib jaotada üldpedagoogilisteks, ainealasteks ja didaktilisteks teadmisteks. Õpetajal peavad olema mitmekülgsed aineteadmised, et luua õpilaste jaoks arusaadavaid seoseid ning üldpedagoogilised ja didaktilised teadmised võimaldavad aineteadmisi kõige efektiivsemate meetodite abil edasi anda. Järgmises peatükis keskendutakse õpetajate ettevalmistusele, sest on oluline vaadata, kas fookus on sellel, mida õpetajatelt oodatakse ning kuidas ja mil viisil toimub õpetajate ettevalmistus.

### 1.3. Õpetajate ettevalmistus

Õpetajatelt eeldatakse 21. sajandi oskuste õpetamist (näiteks suhtlemisoskus ja loovus), et õpilane oleks tööturul edukas. See aga eeldab õpetajatelt innovatiivsete ja tõenduspõhiste õppemetoodikate kasutamist (Guerriero, 2017). Õpetajakoolitusel on oluline mõju sellele, milline on tulevase õpetaja pädevus (Brouwer & Korthagen, 2005). Järjest enam rõhutatakse, et tugeva õpetajakoolituse üks võtmefunktsioonidest on sidusus (Canrinus, Bergem, Klette, & Hammerness, 2017; Hammerness, 2006). See tähendab, et õpetajakoolitus peab omama kindlat visiooni sellest, mida ja kuidas tulevased õpetajad õpivad (Klette & Hammerness, 2016). Õpetajalt oodatakse, et ta oleks oma ainevaldkonna asjatundja, kes on teadlik selle arengusuundadest ja suudaks õppesisu lõimida nii teiste valdkondade kui ka õppija

kogemusega (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Samuti vajavad õpetajad töötamiseks häid üldoskusi, näiteks suhtlemis-, juhtimis- ja koostööoskust (Mets & Viia, 2018). Nende omandamise eelduseks on erialaainete ja üldainete lõimitus õppekavades (Pädevad ja motiveeritud õpetajad..., 2017), mis tähendab, et oluline on läbi mõelda õpetajakoolituse sisu, ehk siis see, kuidas õpetatav oleks omavahel seotud (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, & Shulman, 2005).

Eestis toimub õpetajate ettevalmistus kahes ülikoolis: Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis. Õpetajakoolituse korraldust ja sisu reguleerib Vabariigi Valitsuse määrus „Õpetajate koolituse raamnõuded“.

Õpetajakoolituse osad on:

- 1) üldhariduslikud õpingud;
- 2) aine- või erialased õpingud;
- 3) kutseõpingud;
- 4) pedagoogilist uurimuslikku tööd sisaldav vastava kõrgharidusastme lõputöö või -eksam (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000).

2018/2019 õppeaastal koosnesid Tartu Ülikooli õpetajakoolituse kutseõpingud järgmistest moodulitest: alusmoodul, didaktikamoodul ja praktikamoodul. Alusmooduli õppeained olid õpetamine ja refleksioon; õppe kavandamine; suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis; õpetaja identiteet ja juhtimine. Õpetajakoolituse alusmooduli ülesanne on panna alus õpetaja kutsestandardis toodud pädevuste kujunemisele. Didaktikamoodulis eristatakse aine- ja valdkonnadidaktikat (Õpetajakoolituse kutseõpingud, s.a.). Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse kutseõpingud koosnevad üldkasvatusteaduslikest ja psühholoogiaainetest, ainedidaktika õpingutest ja praktikast. Üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiaainete mooduli kohustuslikud õppeained on õppimise emotsionaalsed ja sotsiaalsed aspektid; arengu ja õppimise toetamine; õppe diferentseerimine; õpetaja ja õpilane õppijatena koolis ja ühiskonnas (Õpetaja kutseõpingute struktuur..., 2016).

Õpetajakoolituse üks osa on praktikamoodul. Õpetajakoolituse praktika eesmärk on arendada õpetaja kutseoskusi. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse praktika käigus tuleb üliõpilasel läbida neli ainet: pidev pedagoogiline praktika, pedagoogiline praktikum, pidev praktika ja põhipraktika. Kõik praktikaained on erineva kestuse ja rõhuasetusega (Tartu Ülikooli pedagoogilise praktika üldjuhend, 2018). Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse praktika koosneb didaktika praktikumist ja kõrvalaine praktikast (Õpetaja kutseõpingute struktuur..., 2016). Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse praktika üldjuhendis (s.a.) on kirjeldatud, et praktika annab üliõpilasele võimaluse tutvuda erinevate õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtete ja

organisatsioonikultuuriga, loob võimaluse teooria ja praktika seostamiseks ning laiemas tähenduses õpetaja identiteedi kujunemiseks.

Forzani (2014) kirjeldab, et praktika peab olema selgelt määratletud õppeprotsessi osana. Praktika käigus üliõpilased vaatlevad ning on õppetegevustes osalised, kuid see ei pruugi alati olla suunatud konkreetsete oskuste omandamisele. See eeldab, et õpetajakoolituses on oluline pöörata tähelepanu, et teoorias omandatud teadmised ja praktika oleksid seotud, sest siis tekib üliõpilastel parem arusaam, kuidas eelnevalt omandatud teadmisi praktikas rakendada (Hammerness, 2006). Brouweri ja Korthageni (2005) uuringust selgus, et tsükliline õppeprotsess – koolipraktika ja ainekursus – avaldas positiivset mõju õpetaja kompetentsusele klassiruumis. Koolipraktika toetab ka professionaalse identiteedi kujunemist ja selle arengut (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009).

Eestis on direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuetes (2013) sätestatud, et põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõuded on magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse. Eestis on probleemiks õpetaja töökoha täitmine, mis on tinginud selle, et tööle võetakse ka kvalifikatsioonita õpetajaid (Sellio & Vaher, 2018). Haridus- ja teadusministeerumi programmis „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2017–2020” (2017) tuuakse välja, et on vaja luua võimalused õpetajaametisse sisenemiseks erinevate õpiteede ja töökogemuste kaudu.

Eestis on erinevaid programme, mis on mõeldud bakalaureusekraadi omandanud isikute ettevalmistamiseks õpetajatööks. Näiteks Noored Kooli, kus programmis osalejad, kellel on omandatud kõrgharidus, õpetavad vähemalt kaks aastat koolis. Nende aastate jooksul saab osaleja praktilise kogemuse töötades õpetajana ning läbib Tallinna Ülikooli õpetaja kõrvaleriala õpingud (vt Noored Kooli, s.a). Tartu Ülikool pakub välja programmi Kogenud kooli, kus õppeainete valik ja järjekord on paindlik ning sõltub õppija varasematest õpingutest ja kogemustest (vt Kogenud kooli, s.a.).

Bakalaureusetöö teooriaosast selgub, et koolijuht suunab ja mõjutab eesmärkide saavutamist koolis. Koolijuhi ühe ülesandena on määratletud õpetajaga töölepingu sõlmimine ja õpetaja pedagoogilise kompetentsuse hindamine. Varasematest uurimustest selgub, et õpetaja mõjutab olulisel määral õpilaste akadeemilist edukust. See seab õpetajate teadmiste ja oskustele teatud ootused. Õpetajatelt eeldatakse üldpedagoogilisi, ainealaseid ja didaktilisi teadmisi. Ühiskonna muutustega kaasnevad uuenenud ootused õpetajatele. Õpetajakoolituse eesmärgid peavad olema 21. sajandi oskustega kooskõlas. See tähendab, et vajalik on luua koolituse visioon ja ainete vaheline sidusus ning mõelda läbi õpetajakoolituse sisu.

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada Eesti üldhariduskooli koolijuhtide ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele ning seda, milline peaks olema koolijuhtide arvates õpetajate ettevalmistus.

Töö eesmärgist tulenevalt otsitakse bakalaureusetöös vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele?
3. Milline peaks olema õpetajate ettevalmistus koolijuhtide arvamuse kohaselt?

## 2. Metoodika

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada Eesti üldhariduskooli koolijuhtide ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele ning seda, milline peaks olema koolijuhtide arvates õpetajate ettevalmistus. Bakalaureusetöö lähtub sotsiaalkonstruktivismist, mille kohaselt on inimestel arenenud võime interpreteerida ja konstrueerida tegelikkust nii kultuuriliste kui ka keeleliste konstruktsioonide kaudu. Teadmine tegelikkuse kohta juhib inimese käitumist, inimestel on erinevad ettekujutused tegelikkusest ning tõlgendused tegelikkuse kohta on sotsiaalselt konstrueeritud (Patton, 2002, lk 96-99). Kvalitatiivne uurimisviis sobib töö eesmärgiga, sest oluline on koolijuhtide vahetu kogemuse ja nende arvamuste ning hoiakute kirjeldamine. Kuna autorile teadaolevalt ei ole Eesti kontekstis uuritud koolijuhtide ootusi õpetajatele ja nende ettevalmistusele, siis aitab kvalitatiivne uurimus luua sisendit laiaulatuslikuma kvantitatiivse uurimuse jaoks.

### 2.1. Valim

Valimi moodustamisel kasutati eesmärgipärase valimi moodustamise strateegiat, mille kohaselt peavad uuritavad vastama teatud kriteeriumitele (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Uurimuse eesmärgist tulenevalt oli oluline, et koolijuhil oleks olnud kokkupuuteid õpetajate töölevõtmise protsessiga. Lähtuvalt uurija elu- ja töökohast valiti uuritavad mugavusvalimi põhimõttel, et nad oleksid kergesti kättesaadavad ning optimeerida ressursikulu andmete kogumisel. Seetõttu otsustati leida uuritavad kahest maakonnast – Tartumaalt ja Lääne-Virumaalt. Valimisse kaasamiseks saadeti e-kirja teel uuringus osalemise kutse kaheteistkümnele koolijuhile, kellest üks vastas eitavalt, viis ei vastanud ning kuus olid nõus uuringus osalema. Uuritavatest viis olid Tartumaa koolijuhid ning üks koolijuht oli Lääne-Virumaalt. Uurimuses osalenud koolijuhtide töökogemus ulatus kahest aastast kolmeteistkümneni. Neli koolijuhti töötasid põhikoolis, kaks gümnaasiumis, neli olid naised

ja kaks mehed. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on uuritavate nimed asendatud pseudonüümidega.

## 2.2. Andmete kogumine

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu annab võimaluse muuta varem koostatud küsimuste järjekorda ja küsida vajadusel lisaküsimusi (Cohen et al., 2007). Intervjuukava koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist, uurimisküsimustest, teoreetilistest lähtekohtadest ja varasematest uurimustest (vt nt Brown & Wynn, 2009; Engel, 2013; Liu et al., 2016). Intervjuukavas olid küsimused jaotatud kolme teemaplokki:

- 1) üldandmed ja õpetajate töölevõtmine;
- 2) koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijale;
- 3) koolijuhtide ootused õpetajate ametikohale kandideerija ettevalmistusele.

Uurimuse valiidsuse tõstmiseks viidi läbi prooviintervjuu ühe koolijuhiga. Pärast prooviintervjuud tehti intervjuukavas mõned muutused. Vahetati küsimuste järjekorda ja sõnastati kahest küsimusest kokku üks. Küsimustest „Mis aspektidest lähtuvalt teete oma otsuseid õpetajate palkamisel?“ ja „Millised on need oskused/omadused, mille põhjal Te teete oma lõpliku valiku, keda palgata?“ sai küsimus „Mille põhjal Te teete oma lõpliku valiku, keda palgata?“. Sõnastati ümber küsimus „Kas toetate õpetaja õpingute lõpetamist töötamise ajal?“ küsimuseks „Kuidas suhtute õpetaja õpingute ja tööelu ühildamisse?“. Intervjuukava on esitatud lisas 1. Prooviintervjuu andmeid kasutatakse töös, sest intervjuukavas ei viidud läbi sisulisi muudatusi. Kõik kuus intervjuud toimusid koolijuhtide töökabinetis. Enne intervjuu algust selgitati intervjuueeritavale, mis on töö eesmärk ning küsiti luba intervjuude salvestamiseks. Intervjuud salvestati diktofoniga. Intervjuude kestus oli keskmiselt üks tund. Andmekogumise usaldusväärsuse tagamiseks saadeti transkriptsioonid koolijuhtidele üle vaatamiseks ja vajadusel täienduste ja paranduste tegemiseks, lisati ka soovitusel pseudonüümiks. Uurija palvele tutvuda intervjuude transkriptsioonidega vastas kolm koolijuhti, kellest üks palus teha muudatuse intervjuus nimetatud aastaarvus ning kaks vastanut olid transkriptsiooni ja kõik kolm pseudonüümiga rahul. Enne prooviintervjuud hakati töö usaldusväärsuse tõstmiseks pidama uurijapäevikut. Sinna kanti sisse intervjuu käigus tekkinud probleemid ja soovitusel järgmisteks intervjuudeks. Lisaks kirjutati uurijapäevikusse uuritavaga intervjuuväliselt toimunud vestlus.

### 2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit, see võimaldab keskenduda teksti sisule.

Esimese etapina andmete analüüsimisel transkribeeriti kuus intervjuud täies mahus. Kõikide intervjuude transkribeerimisel kasutati programmi VoiceWalker, mis võimaldab helifaili sekundite kaupa kerida. Transkriptsiooni ei kirjutatud parema loetavuse huvides üneeme ja sõnakordusi. Tunni aja pikkuse intervjuu transkribeerimiseks kulus ligikaudu viis tundi. Pärast transkriptsioonide tegemist kõrvutati neid uuesti helifailidega, et vältida transkriptsioonis ebatäpsusi. Transkribeeritud lehekülgi oli kokku seitsekümmend kaks. Intervjuude transkriptsioonid saadeti lugemiseks ka kõigile uuritavatele. Olulisi täiendusi seejärel ei tehtud, muudeti ära vaid üks aastaarv.

Andmeanalüüsi teiseks etapiks oli andmete kodeerimine. Selleks kasutati veebipõhist andmeanalüüsikeskkonda QCAmapi, mis võimaldab läbi viia kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kõigepealt sisestati QCAmapi keskkonda uurimisküsimused ja laeti intervjuude transkribeeringud, mille salvestamisel oli eelnevalt kasutatud Unicode'i standardit. Kodeerimine algas tähenduslike üksuste ehk lausete ja lõikude märgistamisega (näide lisas 2). Saadud koodidest moodustati sarnase tähenduse põhimõttel kategooriad: alakategooriad ja peakategooriad. Näiteks koodid „Ootused on muutunud aja nõudmistega“, „Ootuste kujunemist on mõjutanud varasemad kogemused“, „Ootuste kujunemist on mõjutanud avatuse põhimõte“, „Ootuste kujunemine on toimunud iseenda kasvamise toimes“ koondati kategooriaks „Ootuste kujunemine“.

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tagamiseks kasutati kaaskodeerijat, kes kodeeris kaks intervjuud. Kaaskodeerijaga arutleti mõningate koodide üle, mis puudutasid ootusi õpetajatele ning täiustati koodi.

Järgnevas peatükis esitatakse uuringu tulemused uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste tutvustamise aluseks on andmeanalüüsi tulemusel tekkinud kategooriate süsteem.

## 3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada Eesti üldhariduskooli koolijuhtide ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele ning seda, milline peaks olema koolijuhtide arvates õpetajate ettevalmistus. Andmeanalüüsi tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Mõlema uurimisküsimuse juures tuuakse välja tekkinud peakategooriad ja alakategooriad. Tulemusi

illustreeritakse katketega uuritavate intervjuudest, mida on parema loetavuse huvides toimetatud.

### 3.1. Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele

Uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele?“ andmeanalüüsi tulemusel tekkis kolm peakategooriat: „Ootused õpetajale“, „Ootuste mittetäitmine“, „Ootuste kujunemine“.

#### 3.1.1. Ootused õpetajale

##### 3.1.1.1. Ootused pedagoogilisele kompetentsile

Alakategooria „Ootused pedagoogilisele kompetentsile“ alla koondati koodid, mis väljendasid õpetajalt oodatavaid ülesandeid õppetöö läbiviijana.

Uuritavad tõid välja, et õpetaja võiks olla liidritüüpi, sest ühest küljest on tema ülesanne juhtida õppeprotsessi ja omada ülevaadet õpilase õppetööst ja arengust. Teisest küljest aga peab õpetaja oskama juhtida oma tööd ja aega. Peeti oluliseks, et õpetaja mitte ainult ei lööks meeskonnatöös kaasa, vaid oleks valmis ise ka juhirolli üle võtma.

Lisaks peeti oluliseks, et õpetaja käiks aja muutustega kaasas ning oleks valmis rakendama uusi õppemetoodikaid. Koolijuhid tõid välja, et ühiskonna muutused on seadnud õpetajatele ka uuenenud ootused näiteks selles osas, et õpetaja peab olema digipädev ja end selles valdkonnas pidevalt täiendama. Samuti on rahvusvaheliste õpilastega toimetamiseks vajalik inglise keele oskus.

*Õpetaja peab mõtlema seda, mis mingile klassile sobida võiks. Sest ajaga on nõudmised muutunud ja õpetaja ei tohiks jääda mingisse aega kinni oma õppemeetoditega. (Eva)*

Koolijuhid pidasid oluliseks ka õpetajapoolset põhjalikku tundide ettevalmistusprotsessi. Õpetaja peab muutma tunnid mitmekesiseks, sest see tagab nii õpetajale endale kui ka õpilasele huvitava, õppimisele orienteeritud tunni. Intervjuudes toodi välja, et tundide ettevalmistus nõuab õpetajatelt pidevat enesetäiendamist ja avatud vaadet, sest enam ei loe pikk tööstaaž, vaid oskus kasutada tänapäeva õppevõimalusi näiteks e-tundide näol.

*Tänapäeval enam ei loe see, et mul on 40 aastat kogemust, mis sa selle e-tunniga teed oma kogemusega, mitte midagi ei ole teha. Hea õpetaja peab ka ise olema avatud vaatega ja ise täiendama ennast. (Kadi)*

Oodatakse, et klassis oleks õpetaja poolt loodud atmosfäär, kus õpilased tunnevad end vabana, kuid samas kehtiksid reeglid, mis võimaldavad kõigil tunnis kaasa töötada. Leiti, et



kui klassis puudub distsipliin, siis kannatab õppevaliteet. Seega on väga oluline õpetaja enesekehtestamisoskus.

Toodi välja, et õpetaja peab olema üks meeskonnast ja olema koostöövalmis erinevate osapooltega, nii kolleegide, juhtkonna, õpilaste kui ka lapsevanematega. Nii saab õpetaja panustada nii enda, õpilase kui ka kooli kui organisatsiooni arengusse.

### 3.1.1.2. Ootused isiksuseomadustele ja jagatud väärtushinnangutele

Alakategooria „Ootused isiksuseomadustele ja jagatud väärtushinnangutele“ alla koondati koodid, mis väljendasid õpetajalt oodatavaid tõekspidamisi, mis on omased koolile kui organisatsioonile.

Intervjueeritavad koolijuhid olid ühisel arvamusel, et õpetaja isiksus on väga oluline. Temalt oodatakse, et ta teeks oma tööd südamega ja tunneks oma ameti vastu tõelist kutsumust.

*Minu ootus on see, et kui ta tuleb meie kooli kandideerima, siis ei tule kandideerima ta mitte sellepärast, et pole lihtsalt kuskil mujal töötada, vaid ta tahab olla õpetaja, ta tahab olla hea õpetaja. (Hele)*

Toodi esile, et õpetaja peaks olema paindlik ja kujundatav, kuid õpetajal peab endal olema tahtmine ja valmidus muutuda. Koolijuhid tõdesid, et uue õpetaja puhul vaadatakse, mis temast võiks kujuneda, aga töötava õpetaja puhul vaadatakse seda, kes ta on.

*Üks esimesi asju, kui me inimest palkame, on see, et tal oleks tahe ja valmidus õppida ja muutuda. Me ei saa võtta siia majja inimest, kes on väga raamis või väga kinni oma agenda poolt. (Mirjam)*

Uurides koolijuhtidelt, milliste õpetaja oskuste ja omaduste põhjal nad teevad lõpliku otsuse, keda palgata, ilmnes, et enamasti on oluline väärtusruumide sobivus. Õpetaja ja kooli kollektiivi mõttemaailm ja väärtuspõhimõtted peavad olema samad, eriti oluline on õpilaste kasvatamise aspekt. Vestlusel selgitatakse välja, kas tegemist on nii-öelda meie kooli inimesega ja kas ta on valmis õppima ja omaks võtma kooli väärtusi. Õpetajal peavad olema sarnased vaated ja hoiakud, mis kooli teistel liikmetel, sest vastasel juhul tekib konfliktipinnas, millelt edasine koostöö on raske.

*Kuna koostööst algab väga palju, siis ma ei kujuta ette siin töötamas inimest, kes ajab kuidagi täitsa oma asja. /---/. See sobitumine selles mõttes, et kui sa ei ole veel päris meie kooli inimene, sa selleks kasvad, siis jah, mingisugused väärtuspõhimõtted, väärtusruum peavad olema samad. See peab olema inimesele vastuvõetav ja selles mõttes ta peab sobituma tasapisi ajaga. (Eva)*

### 3.1.1.3. Õppijakeskne lähenemine

Alakategooria „Õppijakeskne lähenemine“ moodustasid koodid, mis viitasid sellele, et õpetaja peab oma tegevuses lähtuma õpilasest.

Intervjueeritavad koolijuhid rõhutasid seda, et see, kuidas õpetaja õpilast näeb ja temast räägib, on valikul määrava tähtsusega. Oodatakse, et õpetaja lähtuks mõtteviisist, et kõige olulisem on laps ja tema arengu parim võimalik toetamine. Õppeprotsessis peaks õpetaja väärtustama individuaalset lähenemist ja õpilaste vahelist võrdsust. Eriti oodatakse hoolivust ja paindlikkust haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) õpilaste puhul. Õpetaja peab aru saama, et HEV õpilaste puhul on vajalik kõrgendatud tähelepanu ja teistmoodi lähenemine.

Õpetaja peab suutma luua õpilastega kontakti, sest õppeprotsessis on õpetaja ja õpilase koostöö väga tähtis. Kontakti loomise juures on vajalik, et õpetaja oleks tööaja suhtes paindlik, mis tähendab seda, et õpetaja peaks olema ka pärast tunde õpilase jaoks olemas, planeeriks klassiväliseid üritusi ja osaleks nendes. Seda tõid intervjueeritavad koolijuhid välja eelkõige klassijuhatajate kohta. Lisaks mainiti, et õpetaja ei tohiks olla lihtsalt tunniandja.

*Õpetaja peab olema lapse jaoks olemas, et sa oledki see A ja O, et ta võib sinu poole alati oma murega pöörduda ka pärast tunde. Et õpetaja oleks olemas, kui sellel lapsel on vaja midagi järele aidata või talle midagi õpetada, kui ta on haige olnud. (Kadi)*

Mitmed koolijuhid tõid välja, et õpetaja ülesanne on olla õpilasele eeskujuks nii oma tegemiste kui ka sõnadega. Õpilaste kasvatamises on õpetaja eeskuju väga oluline. Ta peab olema õpilasele justkui kaasteeline, kes püüab lapsest aru saada, austab teda ja hoolib temast.

*Õpetaja ülesanne on olla eeskujuks nende kasvu- ja arenguetapil. Ja nagu ma olen õpetajatele tihti näitena toonud omaenda koolipõlvest, mina ei mäleta väga palju fakte. /---/ Aga enamasti ma mäletan, mis emotsiooni õpetaja mulle jättis, mis eeskuju ta mulle andis /--/. (Toivo)*

### 3.1.2. Ootuste mittetäitmine

#### 3.1.2.1. Põhjused, miks ootuste mittetäitmine on tekkinud

Alakategoorias tuuakse välja koolijuhtide arvamused selle kohta, miks õpetaja ei ole täitnud talle pandud ootusi.

Intervjueeritavad koolijuhid tõid välja, et olukorrad, kus ootusi ei täidetud, olid tekkinud nii isiksuseomaduste mittesobivusest kui ka praktiliste ülesannete täitmata jätmisest. Mainiti, et mitmetel kordadel on olnud näha, et õpetaja jaoks ei ole õpetajaamet esimene valik ja ta fookus on olnud teise koha peal. Uuritavate seas leidis koolijuhte, kes rõhutasid, et on olnud olukordi, kus õpetaja isiksuseomadused ei ole lihtsalt õpetajatööga sobinud. Samuti kirjeldati juhtumeid, kus küsimus on olnud maailmavaate ja väärtushinnangute mittesobivuses. Õpetaja

tõekspidamised ei ole ühtinud kooli omadega, sellest on tekkinud konfliktid ja koostöö ei ole arenenud positiivses suunas.

*Kuna me oleme kogukonnakool, siis õpetajad, lapsevanemad ja lapsed on meie jaoks võrdselt olulised. Ja ka vanematele väljasaadetavad sõnumid peavad olema selged ja lihtsad ja lugupidamisega, sest me ootame seda ju ka vastu. Ja see on üks selline asi, mida on väga raske õpetada, see on mingi isikuomadustest tulenev asi. (Mirjam)*

Uurides ootuste mittetäitmist, mainisid koolijuhid ka praktiliste ülesannete täitmata jätmist. Toodi välja olukordi, kus õpetaja ei ole oma aega planeerinud ja on jäänud seetõttu väiksemate ülesannetega hätta. Ühe koolijuhi arvates on näha sellistes olukordades hoopis seda, et tegelikult ei ole õpetaja hingega asja juures.

*Ei planeeri oma asju, lükkadki kogu aeg edasi ja siis ühel hetkel vaatad, et ei jõua enam. See oli ka teistes kolleegides meelepaha tekitanud, et ta ei pannud näiteks poolaasta hindeid välja, siis ta parandas töid poolteist kuud. Ühesõnaga planeerimatus lihtsalt. (Eva)*

Veel mainiti, et on olnud juhtumeid, kus õpetaja ei ole täitnud kokkuleppeid või ei ole tulnud kaasa tehtavate muudatustega. Näiteks kirjeldati korda, kus õpetajal ei olnud enam muutumisvalmidust ja ta ei tahtnud omaks võtta eKooli ega teisi arvutipõhiseid asju. Kirjeldatud olukorras nentis koolijuht, et õpetaja vanus oli kõrge ja töö oli tema jaoks ammendunud. Koolijuhid kirjeldasid, et ootuste mittetäitmine on olnud põhjustatud ka tervislikest, perekondlikest või alkoholismi probleemidest, samuti ka depressioonist.

### 3.1.2.2. Tegevused, mis järgnevad ootuste mittetäitmisele

Uuritavad koolijuhid leidsid, et ootuste mittetäitmine tekitab kollektiivis pingeid ja pärsib õpetaja tööd. Seetõttu on oluline, et tekkinud murekohtadest räägitakse õpetajaga. Vestlused peavad koolijuhtide arvates olema järjekindlad ja selle hetkeni, kus usutakse, et parandamine on võimalik. Vestlustel räägitakse, mida õpetajalt oodatakse ja antakse nõu, kuidas käituda.

*Me oleme nii lahendanud, et õppejuht kaardistab olukorda ja siis me vestleme õpetajaga. Asi ei ole selles, et õpetaja ei taha või ta oleks pahatahlik, vaid kas ta siis ei oska või kuidagi ei ole temani jõutud. Läbi vestluste me püüame teda suunata ja näidata, mida me ootame ja kuidas neid olukordi peaks lahendama. (Hele)*

Veel mainiti, et ootuste mittetäitmise puhul on antud ka käskkiri ja lõpetatud töösuhe, kui on nähtud, et õpetajaga rääkimine ei ole muutnud olukorda.

*Üks kõige radikaalsem juhtum on see, kus ühe õpetaja maailmavaade ei vastanud meie maailmavaatele ja ühes olukorras tekkis tõesti ühe õpetajaga selline seis, kus lapsevanemad olid endast välja viidud ja õpetaja sisuliselt alandas ühte konkreetset õpilast teiste ees. Ja seal nägime, et kuna tegemist oli vanema pedagoogiga, et temaga nendest asjadest rääkimine küll ei kandnud vilja, siis lõpuks pidime temaga töösuhte lõpetama. (Toivo)*

Räägiti ka, et alustava õpetaja eksimusi ei saa kohe hukka mõista, sest sellele, kes alles tööle tuleb, peab andma aega sisse elada ja pakkuma tuge. Äsja koolis tööd alustanud õpetaja

puhul ei osata kohe arendamisvajadust näha. Küll aga mainisid koolijuhid, et nad ei eeldaks, et kogenud õpetaja puhul vajaksid põhiasjad ülekordamist, näiteks distsipliini hoidmine ja eKooli hinnete sisse kandmine.

### 3.1.3. Ootuste kujunemine

Mitmed uuritavad leidsid, et ootused õpetajatele ja nende ettevalmistusele on koolijuhtina töötamise ajal muutunud. Samas oli ka neid, kes ütlesid, et ootused ei ole töötamise ajal muutunud.

Ootuste kujunemist kirjeldati kui midagi, mis on toimunud iseenda ja juhtimismeeskonna kasvamise suhtes. Seda on koolijuhtide sõnul mõjutanud veel teadlikkuse kasv ja avatuse põhimõte, kuidas mujal maailmas lahendusi luuakse. Palju toodi välja, et ootuste kujunemist on mõjutanud varasemad kogemused, nii valusad kogemused kui ka edulood. Lisati ka, et muutused ootustes on tingitud aja nõudmistest. Üks koolijuht tõi näiteks koolis rahvusvahelise õppekava arendamise vajaduse, mis omakorda seab kõrgemal tasemel nõudmised inglise keele oskusele.

*Kui sa püüad organisatsiooni arendada sellises innovaatilises ja kaasaegses võtmes ja lähtealuseks on kogu aeg lapsest lähtumine, siis see ei ole mõtteviis, mille sa omandad üleöö, vaid selle sa omandadki aastatega ja sellest tekibki muutunud ootus inimestele, kes lastega igapäevaselt tegutsevad. (Mirjam)*

Kõik uuritavad koolijuhid mainisid, et oma otsuse, keda tööle palgata, teevad nad toetudes eelkõige kõhutundele, usaldades oma vaistu ja vaadates õpetajakandidaadi silmasära.

*Ma arvan, et esimesel aastal ma ikkagi otsisin ainespetsialisti, et selline innustav või eeskujuga kasvatav pool oli ilmselt seal kuskil olemas ja see kõhutunne ka luges, aga see ei olnud nii teadlik kindlasti. (Mirjam)*

Üheks olulisemaks koolijuhtide ootuseks on õpetaja ametikohale kandideerija isiksuseomaduste ja väärtushinnangute sobivus. Lisaks oodatakse, et õpetajal oleks oskus juhtida õppetegevust, suudaks luua klassis tööatmosfääri ja teha koostööd erinevate osapooltega. Õpetaja peab väärtustama individuaalset lähenemist ja toetama õpilase arengut. Ühiskonna muutused seavad õpetajatele uuenenud ootused, mistõttu koolijuhid eeldavad, et õpetaja on valmis end täiendama.

## 3.2. Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerija ettevalmistusele

Teine uurimisküsimus oli „Milline peaks olema õpetajate ettevalmistus koolijuhtide arvamuse kohaselt?“. Andmeanalüüsi tulemusel saadi kaks peakategooriat: „Ootused oskustele ja teadmistele“, „Õpetajakoolituse korraldus“.

### 3.2.1. Oskused ja teadmised

Esimese peakategooriana tuuakse välja ootused oskustele ja teadmistele, mis jagunes kaheks alakategooriaks: „Ootused ainealastele teadmistele“, „Ootused pedagoogilistele oskustele“.

#### 3.2.1.1. Ainealased teadmised

Ainealaseid teadmisi pidasid kõik koolijuhtid oluliseks. Uuritavate koolijuhtide arvates peaksid õpetajal olema head ainealased teadmised, et ta ei mõistaks õppetöö sisu valesti. Toodi ka välja, et järjest olulisemaks muutub mitte konkreetne aine, vaid hoopis valdkond, sest ainete vaheline integratsioon on järjest vajalikum. Näiteks, kui kooli vajatakse füüsikaõpetajat, siis esmatähtis ei ole see, et õpetaja oleks ülikoolis õppinud füüsikat, vaid õpetaja võib olla ka töötanud selles valdkonnas.

Ainealast pädevust peeti oluliseks, sest ilma selleta ei suuda õpetaja end kehtestada ja hakkab oma töös vigu tegema. Samuti tekitab ainealane pädevus loomulikku enesekindlust. Mainiti, et kui õpetajal on ainealaselt puudu, siis õpilaste tulemused kannatavad.

*Ainealane pädevus tekitab niisugust loomulikku enesekindlust, kui seda ei ole, siis sa tegelikult hakkad vigu sisse laskma. Vigu lasevad muidugi kõik, aga siis tuleb neid liiga palju ja kaotab enesekindluse. (Andrus)*

Ainealane täiendamine oli intervjuueritavate koolijuhtide jaoks väga oluline. Räägiti ka sellest, et neile õpetajatele, kes õpetavad vanemaid lapsi, on ainealaselt kõrgemad ootused. Klassiõpetajate puhul ei ole ainealane pädevus nii oluline kui näiteks gümnaasiumi õpetajate puhul. Esimeses kooliastmes peab õpetaja rohkem tähelepanu pöörama meeskonna loomisele, tagasisidestamisele ja lapsevanematega suhtlemisele. Lisati, et klassiõpetajate puhul on pedagoogiline ja eripedagoogiline ettevalmistus kõige olulisemad.

*Ainealane kompetentsus ei ole klassiõpetajate puhul nii palju määrav, et kui on väikesed lapsed, siis sa pead neid armastama ja nendest hoolima. /---/. Et üleval pool on see ainealane kompetentsus olulisem kui klassiõpetajate puhul. (Hele)*

#### 3.2.1.2. Pedagoogilised oskused

Uurides koolijuhtide ootusi õpetajate ettevalmistusele, mainiti küll ka ootust pedagoogilisele teadmisele, kuid seda oma vastustes ei avatud ja keskenduti ikkagi pigem oskustele. Toodi välja, et pedagoogilise teadmise unustab inimene enamasti ära ja vaid teadmine ei pruugi aidata. Samas aitavad pedagoogilised teadmised väärtushinnangute kujunemisel.

*Pedagoogiline teadmine ei pruugi alati aidata. Jah, ma usun, et sellest on kasu nende oskuste lihvimisel ja just nagu väärtushinnangute kujundamisel. Selles mõttes on*

*pedagoogikast kindlasti kasu, aga need oskused ja väärtushinnangud on selle koha peal olulisemad kui teadmised. (Andrus)*

Leiti, et pedagoogilise teadmise kõrval on olulisemad pedagoogilised oskused, mida saab õppida praktilise tegevuse käigus. Ettevalmistuses on praktika väga oluline ja koolijuhid on täheldanud, et eelnev praktika on aidanud õpetajatel end leida ja klassi ees kehtestada. Samuti märgiti, et mida varem õpetajad kooli jõuavad, seda suurem on tõenäosus, et nad ka sinna jäävad. Üks koolijuht tõi välja, et tal on kindlam võtta tööle inimest, kelle ettevalmistus on sisaldanud endas praktikakogemust.

*Nende noorte õpetajate, kes on juba meil endal praktiliselt käinud, nende puhul me nägime esimese praktikaelamuse kõrvalt ära ja siis oli kindlam tunne ka õpetajaga töölepingut sõlmida, teades, et ta on juba sisse elanud. (Toivo)*

Õpetajakoolituse praktika korralduses arvati olevat mitmeid probleemkohti. Mainiti, et ülikooli poolt on üliõpilastele praktika jooksul vähene toetus ja suurim mentori roll jääb praktikakooli enda kanda. Rõhutati seda, et praegune õpetajakoolitus peaks oma suunda muutma teoreetilisest rohkem praktilisemate väljundite poole. Samas leiti, et teooriat ei tohiks ära kaotada, vaid see peaks olema praktiliste väljunditega väga läbimõeldult seotud. Põhjus on selles, et kui teooria on eraldiseisev, siis ei ole sellest üliõpilasele kasu.

*Minu arust Noored Kooli programm on selles mõttes efektiivne. See on hoopis teistmoodi üles ehitatud programm. Et nad õppisid ka teooriat, aga nad panid selle kohe praktikasse, selle kahe aasta jooksul oli pidev selline praktiseerimine, pidev tagasisidestamine, pidev mentori tugi, minu arust on see hea süsteem. Ülikoolis õpitakse mingi ports ära, siis natuke ollakse koolis ja ollakse justkui valmis. (Eva)*

Koolijuhid pakkusid ka lahendusi, kuidas praktika korraldust efektiivsemaks muuta. Arvati, et praktika peaks olema õpingute kestel mitme aasta vältel, mitte vaid paaril korral või teatud õpinguaastal. Üliõpilase jaoks oleks vajalik üks kontaktkool, kus ta saaks oma praktika sooritada, sest siis tekib tulevasel õpetajal turvatunne ja see suurendab tahet kooli tööle minna. Väga oluline on pidev mentorlus praktika jooksul ja see peaks olema korraldatud ülikooli poolt. Leiti ka, et ei ole õige, et ühte praktikat juhivad üldpedagoogilisi aineid õpetavad inimesed ja teisi ainedidaktikud. See tekitab olukorra, kus praktika käigus ei saa üliõpilane terviklikku pilti klassis toimuvast ja praktika ei ole efektiivne. Seetõttu on vajalik ainedidaktika ja pedagoogilise poole parem sidumine.

*Kui praktikant tuleb meie majja ja läheb ühte klassi. Ta näeb seal midagi. Selles võib olla suur hulk üldist pedagoogikat sees. Ja kujutad nüüd ette, et kui tulevad inimesed klassi juurde, et täna ma seda ainedidaktika asja ei vaata, täna ma tahaksin näha seal üldpädevusi või muud sellist. Ta lihtsalt astub klassiuksest sisse ja näeb seal midagi ja seda tulebki sellele noorele inimesele tõlgendada. (Andrus)*

### 3.2.2. Õpetajakoolituse korraldus

Peakategooria „Õpetajakoolituse korraldus“ on jagatud kaheks alakategooriaks: „Probleemid õpetajakoolituses“, „Soovitused efektiivsema õpetajakoolituse tagamiseks“.

#### 3.2.2.1. Probleemid õpetajakoolituses

Uurides, kuidas peaks toimuma õpetajate ettevalmistus, mainisid koolijuhid ka mitmeid probleeme, mis on seotud õpetajakoolituse korraldusega. Uuritavate seas leidis koolijuhte, kes arvasid, et ülikoolis ei ole suudetud ära jagada, kes vastutab õpetajakoolituse eest, kas ainedidaktikud või Pedagogicum. Seetõttu tekib olukordi, näiteks praktika korralduses, kus ainedidaktikud ja Pedagogicum ei tee koostööd ja üliõpilaste jaoks ei ole õppimine efektiivne.

*Ülikoolis ei ole suudetud ära jagada, kas vastutavad ainedidaktikud või Pedagogicum. Seal tekivad sellised imelikud aktsioonid selles mõttes, et ainedidaktikud ajavad ühte asja ja Pedagogicum teist asja. (Andrus)*

Veel räägiti sellest, et uusi suundumusi hariduses käsitletakse ülikoolis vähe ja sellest võivad tekkida olukorrad, kus didaktilise poole pealt ollakse instituuditi ebaühtlased ja õpetatakse eelmist paradigmat.

Uuritavate seas leidis koolijuhte, kes olid mures selle pärast, et algaja õpetaja ei tea, mis koolis toimub. Ta võib olla teoorias väga hea, aga tegelikult ehmub tööle tulles ära, sest ta ei ole piisavat ettevalmistust saanud, kuidas toimetada erinevate õpilastega. Toodi välja, et õpetajad mitte ei ole diferentseerimise vastu, vaid neil lihtsalt puuduvad teadmised ja oskused, kuidas HEV õpilastega toimetada.

*Kui ma praegu oma õpetajatega räägin, siis nad mitte ei ole diferentseerimise vastu, vaid nad ei oska, nad ei saa aru, mida tähendab see miinimum või kuidas ma pean siis selle käitumisraskusega toimetama, kui ta klassis on. (Hele)*

Koolijuhid tõid välja, et äsja õpetajakoolituse lõpetanud õpetajal on puudu oskustest, kuidas korraldada praktilisi asju. Näiteks, kuidas planeerida ainekursust, millised hindamismeetodid on selles aines kõige otstarbekamad ning miks ja kuidas hinnata. Raskusi nimetati ka seoses enesekehtestamisega, lapsevanematega suhtlemisega ja oma aja planeerimisega.

Veel mainiti, et õpetaja, kes ei ole lõpetanud õpetajakoolitust, omab laiemat pilti õpetajatööst, kuid samas võib tal olla teatud laadi ebakindlust, mis puudutab just pedagoogilisi aluseid.

### 3.2.2.2. Soovitused efektiivsema õpetajakoolituse tagamiseks

Intervjueeritavad koolijuhid arutlesid ka mitmete soovitude üle, mis võiksid muuta õpetajakoolitust efektiivsemaks. Oluliseks peeti õpetajakoolituse paindlikkust. Ühiskonnas on õpetajate puudus ja seetõttu peab ülikool mõtlema ka nendele võimalustele, kuidas täiskasvanud inimesed õppima saada. Lisaks leiti, et ülikool peaks mingil moel tagama ka nende õpetajakoolituse üliõpilaste õpingute lõpetamise, kes on asunud tööle enne oma õpingute lõpetamist.

Uuritavad olid arvamusel, et ettevalmistuse ülesanne on defineerida, millist õpetajat tahetakse ja millised on õpetaja ülesanded. Samuti on vajalik määratleda koolituse eesmärk. Sellest lähtuvalt valida need kursused, mida tegelikult ka on vaja ehk siis, mis seatud eesmärki aitavad täita.

*Õpetajakoolitus peaks eelkõige lähtuma vajadusest. Kui meil on vaja sellist õpetajat, kes, ja siis hakkad loetlema neid asju, mida meil vaja on. Siis järelikult on vaja seda tüüpi õpetust, mis teda selle kohani viib. See vajadusest lähtumine on minu meelest see võti, nii-öelda võtad vajaduse ja siis paned eesmärgid, millega sa tahad hakkama saada. (Andrus)*

Uuritavad rõhutasid, et ülikoolis peaks olema koolisituatsioonidele lähedasem õpetus. Selle jaoks on oluline kaasata ülikooli õppetöösse koolis töötavaid inimesi, kellega tuleb kaasa ka tegeliku koolisituatsiooni nägemine. Väga oluline on, kuidas ja millised inimesed tulevasi õpetajaid õpetavad, sest ka ülikoolis toimub õppimine eeskujul najal.

Uurides õpetajakoolituse mahtu, leidsid koolijuhid, et mahu poolest ei ole niivõrd oluline õpingute aeg, vaid see, millega aeg on täidetud. Toodi ka välja, et kui see ehitada üles praktikale suunatuna, siis võiks õpingute maht olla kolm kuni neli aastat. Samas oli ka koolijuhte, kes leidsid, et praegune maht on optimaalne.

Peeti väga oluliseks seda, et õpe ülikoolis peaks olema diferentseeritud. Toodi välja, et võib-olla on õpetajakoolitus läinud rahanappuse tõttu üle kvantiteedi peale, aga kui õpetajakoolitus läheks üle kvaliteedile, siis võiks see olla tulemuslikum. Ainete hulga mõttes saaks koolitada vähem, aga selleks tuleks tegeleda tulevaste õpetajatega põhjalikumalt ja analüüsida, milliseid oskusi ja teadmisi neil realselt vaja on. Hetkel toimuvad osa aineid üldises pedagoogilises ja osa aineid ainealases võtmes. Selle jaoks, et üliõpilane oskaks enda jaoks seoseid luua, on vajalik teooria tõlkimine nii-öelda erinevate ainete keelde. Näiteks on distsiplineerimine matemaatika ja kehalise kasvatuses mõttes erinev.

*Osad ained toimuvad nagu üldises pedagoogilises võtmes ja osad ained ainealases võtmes. Ja mulle tundub, et need, mis toimuvad üldises pedagoogilises võtmes ja kus korraga käib kümne aine õpetajaid, et need lingid jäävad tegemata. Ehk siis kui sa räägid distsiplineerimisest, siis see võib olla matemaatika mõttes võib-olla erinev kui näiteks kehalise kasvatuses mõttes. Need võimalikud meetodid võivad olla teistsugused. (Andrus)*



Üks koolijuht arvas, et õpetajakoolituse efektiivsemaks muutmiseks oleks vaja koolijuhtidega kokku saada ja arutada, millised on nende ootused ja mida nende arvates ülikool peaks tegema.

Andmeanalüüsi tulemusel selgus, et uuritavad koolijuhid ootavad, et õpetajad oleksid ettevalmistusest saanud ainealased teadmised ja pedagoogilised oskused. Ainealased teadmised on vajalikud, et õpetajal oleks loomulikku enesekindlust ja töös ei tekiks vigu. Toodi välja, et ettevalmistuses peaks olema teooria seotud praktiliste väljunditega. Praktika võimaldab näha tegelikku koolisituatsiooni, leida ennast õpetajana ja õppida kehtestamist.

#### **4. Arutelu**

Ühiskonna ootused õpetajatele on esitatud kutsestandardis, kus on kirjeldatud, et õpetaja ülesandeks on kavandada õpi- ja õpetamistegevust, kujundada õpikeskkonda, toetada õppija õppimist ja arengut, analüüsida ja arendada oma tööd, nõustada õppijat ja lapsevanemat ning osaleda arendus-, loome- ja teadustegevuses (Õpetaja, tase 7, 2018). Bakalaureusetöö eesmärk oli kirjeldada Eesti üldhariduskooli koolijuhtide ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele ning seda, milline peaks olema koolijuhtide arvates õpetajate ettevalmistus.

Esimese uurimisküsimusena toodi välja „Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma ootusi õpetaja ametikohale kandideerijatele?“. Tulemustest selgus, et koolijuhtide arvates on väga oluline, et õpetaja oleks hooliv ja austav õpilaste suhtes ning tema isiksuseomadused ja väärtushinnangud sobiksid kokku õpetajatööga. Uuritavad koolijuhid leidsid, et esmatähtis on õpetaja isiksuseomaduste ja väärtusruumi kokkusobivus kooli omadega. Vastasel juhul võib tekkida konfliktipinnas ja õpetaja ei tööta enam nii efektiivselt. Engeli (2013) uurimusest selgus samuti, et koolijuhid keskenduvad otsuse tegemisel, kellega sõlmida tööleping, eelkõige väärtushinnangutele ja sellele, kuidas õpetaja õpilasest ja õpetamisest räägib. Käesolevas uurimuses toodi välja, et olukorrad, kus õpetaja ei ole talle pandud ootusi täitnud, on tekkinud isiksuseomaduste mittesobivusest õpetajatööga või ei ole väärtushinnangud ühtinud kooli omadega. Konkreetsed tulemused vastavad ka Browni ja Wynni (2009) läbi viidud uurimusega, kust selgus, et koolijuhid ootasid, et õpetaja sobituks nende kooli ja jagaks ühiseid väärtushinnanguid. Leiti, et oluline on kolleegidega läbisaamine ja koostöö tegemine. Leithwoodi jt (2004) on koolijuhi ülesannetena määratlenud ka eesmärkide seadmise. Kui organisatsiooni liikmed jagavad ühiseid väärtushinnanguid ning neil on ühine arusaam organisatsiooni toimimisest, on eesmärkide saavutamine ja visiooni loomine koolijuhtide arvates lihtsam.

Intervjueeritavad koolijuhid leidsid, et õpetaja peaks pidevalt end täiendama, sest ühiskonna muutustega kaasnevad ka uuenenud ootused õpetajatele. Õpetajatelt oodatakse, et õppimises oleks individuaalne lähenemine ja õpilastega arvestamine. Nüüdisaegse õpikäsituse järgi on oluline, et õpioskused, teadmiste baas ja motivatsioon oleksid omavahel seotud ja õpilasel oleks võimalik oma õppimist ise juhtida (Pedaste et al., s.a.). Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on õpetaja põhiülesandena määratletud õpetaja ülesannet toetada iga õpilase arengut ja aidata tal kujundada huvi- ja võimetekohast õpiteed. Uuritavad koolijuhid pidasid vajalikuks, et õpetaja valiks õpilaste jaoks sobilikud õppetegevused ja muudaks tunnid kaasahaaravaks, sest kui õpilasel on tunnis huvitav, omandab ta teadmisi paremini.

Uuritavad koolijuhid tõid välja ka kaasava hariduspoliitika rakendumise, mis on seadnud uued ootused õpetajate pädevusele. Õpetaja peab pidama kõiki õpilasi võrdseks ning aru saama, et HEV õpilaste puhul on vajalik kõrgendatud tähelepanu ja teistmoodi lähenemine. Ka „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ (2014) on kirjas, et igale õppijale tuleb leida tema individuaalsest arengust lähtuvalt sobiv õppemeetod. Häidkind ja Oras (2016) toovad välja, et õpetaja lähenemisviis peab olema ääretult paindlik ja õppijat tegevustesse kaasamisel tuleb teda igakülgsest toetada.

Intervjuudest selgus ka, et koolijuhid ootavad õpetajalt oskust juhtida õppetegevust. Õpetaja peaks olema liidritüüpi, kes oskab juhtida nii meeskonda kui ka klassi. Uuritavad koolijuhid tõid välja, et õpetaja ülesanne on töötada kõikide osapooltega – nii õpetajate, õpilaste kui ka lapsevanematega. Õpetaja ülesandena on määratletud õppija arengut toetava keskkonna kujundamine ja selle jaoks on vajalik koostöö teiste kolleegide, tugispetsialistide, lapsevanemate ja õppijatega (Õpetaja, tase 7, 2018; Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Konkreetseid tulemusi on koostöös ka Liu jt (2016) ning Browni ja Wynni (2009) uurimustega, kust selgus, et koolijuhid ootavad õpetaja valmisolekut koostööks. Läbi viidud uurimuses kirjeldasid koolijuhid ka olukordi, kus õpetaja ei ole täitnud neile pandud ootusi. Mitmed kirjeldatud olukorrad olid seotud praktiliste ülesannete täitmata jätmisega või ebapiisava pedagoogilise kompetentsiga.

Analüüsides, millised on koolijuhtide ootused õpetajate kutsestandardi taustal, võib öelda, et koolijuhtide jaoks on olulised kompetentsid B.2.1, mis väljendab õpi- ja õpetamistegevuse kavandamisega seotud kompetentse; B.2.2, kus on õpikeskkonna kavandamise kompetentsid; B.2.3, kuhu on koondatud õppimist ja arengut toetavad kompetentsid (Õpetaja tase 7, 2018). Teisi kutsestandardis esitatud kompetentse uuritavad koolijuhid nii palju ei kirjeldanud (vt Õpetaja tase 7, 2018).

Teise uurimisküsimuse „Milline peaks olema õpetajate ettevalmistus koolijuhtide arvamuse kohaselt?“ raames selgus, et õpetajate ettevalmistus peaks kindlasti sisaldama ainealaseid ja pedagoogilisi õpinguid, seejuures on oluline teooria seotus praktikaga.

Koolijuhid pidasid ettevalmistuses vajalikuks ainealaseid õpinguid. Ainealane pädevus on oluline, sest ilma selleta hakkab õpetaja töös vigu tegema ja õpilaste tulemused kannatavad. Olulisemaks peeti ainealast ettevalmistust just gümnaasiumiõpetajate puhul. Klassiõpetajatele ei ole ootus ainealasele pädevusele nii suur. Leitakse, et õpetaja peab olema oma ainevaldkonna asjatundja, kes on teadlik selle arengusuundadest ja lõimib õppesisu nii teiste ainevaldkondade kui ka õppija kogemustega (Forzani, 2014; Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Intervjueeritavad tõid välja, et pedagoogilistel oskustel on õpetajate ettevalmistuses väga oluline osa. Nende omandamiseks on vajalik praktika, see on ettevalmistuses koht, mis annab tulevasel õpetajal võimaluse teooriat kohe rakendada. Schleicher (2012) toob välja, et õpetaja teeks oma tööd efektiivselt, on tal vajalik teada erinevaid õpetamisstrateegiaid ning viise, kuidas ja millal erinevaid meetodeid kasutada. Intervjuudes mainiti, et eelnev praktika aitab õpetajatel end leida ja klassi ees kehtestada. Samuti toodi välja, et kindlam on tööle võtta õpetajat, kelle ettevalmistus on sisaldanud endas praktikakogemust. Arvati, et ettevalmistuses peaks praktika osakaal olema suurem ning koolisituatsioonidele lähedasem. Koolijuhid tõid välja olukordi, kus alustaval õpetajal ei ole teadmisi sellest, mis koolis reaalselt toimub. Õpetajate ettevalmistuses peaksid koolid ja ülikoolid tegema senisest enam koostööd ning kaasama praktikuid, kes aitaksid teoreetilise teadmise koolikonteksti üle kanda. Hammerness (2006) kirjeldab, et õpetajakoolituses on oluline pöörata tähelepanu sellele, et teooria ja praktika oleksid lõimitud, sest siis tekib tulevasel õpetajal parem ettekujutus, kuidas eelnevalt omandatud teadmisi praktikas rakendada. Samuti on leitud, et koolipraktika toetab õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist ja selle arengut (Grossman et al., 2009).

Uurimuse tulemustest selgus, et koolijuhid ootavad õpetajakoolituses õppe diferentseerimist. Leiti, et esiteks on vajalik defineerida õpetaja ülesanded ja see, millist õpetajat tahetakse. Sellest lähtuvalt valitakse kursused. Ka Hammerness (2006) toob välja, et tulemuslikus õpetajakoolituses on oluline sidususe olemasolu. See tähendab, et õppekavades on õpikogemus struktureeritud läbi konkreetse visiooni, millist õpetajat tahetakse ette valmistada. Õpetajakoolitus peab omama kindlat visiooni sellest, mida ja kuidas tulevased õpetajad õpivad (Klette & Hammerness, 2016). Uuritavad koolijuhid olid arvamusel, et tulemuslikum on lähenemine, kui tulevasi õpetajad koolitada ainete hulga mõttes vähem, kuid

pöörata rohkem tähelepanu sellele, millega õpingute aeg on täidetud. Leiti, et ka õpetajakoolituses on vajalik individuaalne lähenemine.

Uurija jaoks on huvitav asjaolu, et kuigi valimisse olid kaasatud väga erineva töökogemusega (staažiga) koolijuhid, ei erinenud nende kirjeldatavad ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele ja nende ettevalmistusele. Küll aga võib tõdeda, et pikema töökogemusega koolijuhid omasid paremat ülevaadet, kuidas hetkel õpetajakoolitus on korraldatud ja kindlamat ettekujutust, kuidas oleks ettevalmistus efektiivsem.

Tulemustest lähtuvalt saab soovitada koolijuhtidel selgelt välja tuua oma ootused ja rääkida nendest õpetajatele ja ka õpetajakoolituse pakkujatele. See võib aidata vältida olukordi, kus õpetaja ei ole täitnud talle pandud ootusi. Programmis „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2017–2020“ (2017) on välja toodud, et on vajalik luua võimalused õpetajaametisse sisenemiseks erinevate õpiteede ja töökogemuste kaudu. See tähendab, et ülikoolid peaksid välja töötama kutsestandardil põhinevad õppemoodulid. Antud uurimusest ilmnes, et koolijuhtide ootused ühtivad oluliselt kutsestandardis esitatuga. Selleks, et õpetajate puudust vähendada, on vaja üles otsida ka need potentsiaalsed õpetajad, kes praegu koolides ei õpeta.

Bakalaureusetöö tulemused aitavad paremini mõista, milliseid õpetajaid koolijuhid õppeasutustesse ootavad ning milline peaks olema nende arvates õpetajate ettevalmistus. Uuring annab olulist infot ka õpetajaid koolitavatele ülikoolidele nii õppekavade kui ka õppekorralduse arendamiseks. Töö piiranguks on väike valim, mis oli piiratud vaid Tartumaa ja Lääne-Virumaa koolijuhtidega. Vaatamata sellele, et tegemist oli kvalitatiivse uuringuga, mille tulemusi ei saa üldistada, võinuks uuritavad olla erinevatest Eesti piirkondadest, kuna linna- ja maakoolide, suurte ja väikeste koolide juhtide arusaamad võivad erineda. Samas andis uuring väärtusliku kogemuse uurijale endale. Õpiti uuringu kavandamist ja läbiviimist, saadi kogemus koolijuhtide intervjuerimisega. Uurija jaoks valmistas väljakutset andmete analüüsimine, eriti kategooriate loomine.

## **Tänusõnad**

Autor tänab koolijuhte, kes olid nõus uuringus osalema. Samuti soovib tänada mõttekaaslast, kolleege ja juhendajat.

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Hannamari Soidla

allkirjastatud digitaalselt

20.05.2019

## Kasutatud kirjandus

- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511.
- Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Brown, K. M., & R. Wynn, S. (2009). Finding, supporting, and keeping: the role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37–63.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed). New York: Routledge.
- Cooley, V. E., & Shen, J. (2003). School accountability and professional Job responsibilities: a perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 10–25.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be able to Do* (pp. 390–441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals*. Külastatud aadressil <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.7780&rep=rep1&type=pdf>
- Day, C., & Sammons, P. (2014). *Successful School Leadership*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565740.pdf>
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 30.08.2013, 5*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Tallinn.

- Engel, M. (2013). Problematic preferences? A mixed method examination of principals' preferences for teacher characteristics in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 52–91.
- Engel, M., & Curran, F. C. (2016). Toward understanding principals' hiring practices. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 173–190.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289.
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60–88.
- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26–52.
- Kukemelk, H., & Ginter, J. (2016). Estonia: school leadership in Estonia 2001–2013. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Eds.), *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries* (pp. 125–136). Springer.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive Summary How Leadership Influences Student Learning*. Külastatud aadressil <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Liu, S., Liu, C., Stronge, J., & Xu, X. (2016). Teacher characteristics for success in the classroom: Chinese principals' perceptions for hiring decisions. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 107–120.

- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Noored Kooli (s.a.). *Kandideeri*. Külastatud aadressil <http://www.nooredkooli.ee/>
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Pedaste, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Barkalaja, A., Tiidelepp, M., Jürimäe, M., Lamesoo, K., Ader, A., Peitel, T., Juur, M., & Pärt, M. (s.a.). *Nüüdisaegne õpikäsitus. Tartu Ülikooli vaade*. Külastatud aadressil [https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/nuudisaegne\\_opikasisutus\\_margus\\_pedaste.pdf](https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/nuudisaegne_opikasisutus_margus_pedaste.pdf)
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2017–2020* (2017). Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/1\\_programm\\_padevad\\_ja\\_motiveeritud\\_opetajad\\_ning\\_haridusasutuste\\_juhid\\_2017-2020\\_eelnou\\_1.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/1_programm_padevad_ja_motiveeritud_opetajad_ning_haridusasutuste_juhid_2017-2020_eelnou_1.pdf)
- Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of principal practice: time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47–84.
- Selliõv, R., & Vahter, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISes andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse praktika üldjuhend* (s.a.). Külastatud aadressil [https://www.tlu.ee/sites/default/files/%C3%95ppeosakond/%C3%95petajakoolituse%20praktika/%C3%95petajakoolituse%20praktika%20%C3%BCldjuhend%202017\\_18\\_finaal.pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/%C3%95ppeosakond/%C3%95petajakoolituse%20praktika/%C3%95petajakoolituse%20praktika%20%C3%BCldjuhend%202017_18_finaal.pdf)
- Tartu Ülikool (s.a.). *Kogenud kooli*. Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/sisseastumine/kogenud-kooli>
- Tartu Ülikool (s.a.). *Õpetajakoolituse kutseõpingud*. Külastatud aadressil <https://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus/opetajakoolituse-kutseopingud>
- Tartu Ülikooli pedagoogilise praktika üldjuhend* (2018). Külastatud aadressil <https://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus/leping-juhend-praktikaasutustele>
- Õpetaja kutseõpingute struktuur ja ainete loend* (2016). Külastatud aadressil <https://www.tlu.ee/oppeosakond-1/uld-ja-tugiained>



*Õpetaja, tase 7. Kutsestandard* (2018). Külastatud aadressil

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10494558>

Õpetajate koolituse raamnõuded (2000). *Riigi Teataja I* 200, 87, 575. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118082015010>

*Õppeasutuse juhi kompetentsimudel ja sellel põhinev täiendkoolituse õppekava* (2007).

Külastatud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/12160>

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Külastatud aadressil

[http://193.40.4.3/bitstream/handle/10062/44670/talis2013\\_eesti\\_raport.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://193.40.4.3/bitstream/handle/10062/44670/talis2013_eesti_raport.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# **Lisad**

## **Lisa 1. Intervjuukava**

### **Üldandmed**

1. Mitu aastat olete töötanud koolijuhina?
  - 1.1. Kus te hariduse omandasite?
  - 1.2. Palun kirjeldage oma õpinguid, mida te täpsemalt õppisite?
2. Kirjeldage palun, millised on teie ülesanded koolis.
  - 2.1. Millistele ülesannetele kulub kõige rohkem aega?
  - 2.2. Mille põhjal teete otsuseid, millistele ülesannetele kulutada enim aega ja tähelepanu?

### **I TEEMAPLOKK – Õpetajate töölevõtmine**

1. Millised on Teie arvates hetkel suurimad probleemid, mis on seotud õpetajate töölevõtmisega?
2. Kirjeldage palun kuidas toimub teie koolis õpetajate töölevõtu protsess? Kes osalevad uue õpetaja töölevõtmise protsessis?
  - 2.1. Kust ja kuidas otsite õpetajakandidaate?
  - 2.2. Kuidas kirjeldaksite töölevõtu protsessi olulist? Kas ja kuidas mõjutavad Teie tehtud otsused õpilaste tulemuslikkust, kooli sisekliimat jms?
3. Mille põhjal Te teete oma lõpliku valiku, keda palgata?

### **II TEEMAPLOKK – Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele**

1. Millised on teie koolis õpetaja ülesanded?
  - 1.1. Kirjeldage palun, millised on hea õpetaja isiksuseomadused.
  - 1.2. Kirjeldage palun, kui olulised on õpetaja puhul pedagoogilised teadmised?
  - 1.3. Kirjeldage palun, kui olulised on õpetaja puhul ainealased teadmised?
  - 1.4. Millistes valdkondades on Teie arvates oluline, et õpetaja panustaks?

2. Milliseid oskusi/omadusi peate õpetajakandidaatide puhul oluliseks?
  - 2.1. Kas ootused õpetaja ametikohale kandideerijale ja juba töötavale õpetajale on erinevad? Kui jah, siis kuidas ja millised?
  - 2.2. Kas ootused varieeruvad õpetatava õppeaine puhul? Kui jah, siis kuidas?
  - 2.3. Kas ootused varieeruvad õpetatava kooliastmete puhul? Kui jah, siis kuidas?
3. Mille põhjal otsustate, kas õpetaja ametikohale kandideerijal on need omadused, mida te oluliseks peate?
4. Kuidas Teie ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele on koolijuhina töötamise ajal muutunud?
  - 4.1. Millest võivad need muutused tingitud olla? Mille põhjal Teie ootused on kujunenud?

### **III TEEMAPLOKK – Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerija ettevalmistusele**

1. Kuidas peaks Teie arvates toimuma õpetajate ettevalmistus?
  - 1.1. Milline olulisus on pedagoogilistel teadmistel õpetajate ettevalmistuses?
  - 1.2. Milline olulisus on aineteadmistel õpetajate ettevalmistuses?
  - 1.3. Kui oluline ja vajalik on praktika õpetaja ettevalmistuses ?
  - 1.4. Millises mahus peaks õpetajate ettevalmistus toimuma?
2. Milline peaks olema õpetaja ametikohale kandideerija ettevalmistus?
  - 2.1. Kuidas ja kas see oleneb õpetatavast kooliastmest?
  - 2.2. Kuidas ja kas see oleneb õpetatavast aimest?
3. Milline on koolijuhi arvates õpetajakoolituse läbinud ja mõne teise tee läbi õpetajaks saanud inimese erinevused õpetajana töötamisel?
  - 3.1. Milliseid positiivseid aspekte olete täheldanud?
  - 3.2. Milliseid negatiivseid aspekte olete täheldanud?
4. Kas on olnud ka juhtumeid, kus õpetaja ametikohale valituks osutunu ei ole täitnud talle pandud ootusi?
  - 4.1. Mis Te arvate, millest need olukorrad on tingitud olnud?

4.2. Kuidas olete konkreetseid olukordi lahendanud?

5. Kui õpetajal puudub Teie poolt oodatav ettevalmistus, kuid Teil on õpetajat vaja, milline on sel juhul Teiepoolne lahendus?

5.1. Kuidas suhtute õpetaja õpingute ja tööelu ühildamisse?

5.2. Mida teete selleks, et toetada oma õppeasutuses töötavate ja samal ajal õppivate õpetajate õpingutega lõpule jõudmist?

## Lisa 2. Kuvatõmmis kodeerimisest programmis QCAmap

... et see maht oleks liiga väike, et see ei tundu nii. Pigem vaadates olukorda tundubki nii, et õpetaja mõni juba kibeleb tööle, et kui ta on juba 3-4 aastat õppinud, siis ta mõtleb, et kaua ma veel õpin, et noh võiks juba töötada juba harjutada ja praktikasse seda panna. Ja ma arvan, et pigem ongi küsimus selle efektiivsuses. Mina isegi arvan, et reaalsuses võiks see vabalt olla tulevikus ka kolm kuni maksimaalselt neli aastat, kui üles ehitada see rohkem efektiivsuse põhiselt ja praktikale suunatuna. Ja kokkuvõttes see puudutab jällegi laiemaid

Category Formation

B1: vajalik on eripedagoogiline ett	B11: pedagoogilise poole ootus or	B21: Teooria sidumine praktikalist
B2: koolidel on vaja abiõpetajaid j	B12: Oleneb inimesest, mida ja ku	B22: õpetajatele tuleb rääkida dis
B3: Ainealased teadmised peaksii	B13: Hea suhtumine õpetaja õpinj	B23: Lapsevanematega suhtlemir
B4: Üldpedagoogilised õpingud	B14: Soovitab ja julgustab õppima	B24: Eelnev praktikakogemus liht
B5: Vajalikud teadmised mitmest :	B15: pedagoogilised teadmised vi	B25: eelnev praktika aitab ennast
B6: Õpetajate ettevalmistuse mah	B16: pedagoogilisi oskusi omand	B26: eelnev praktika aitab leida ei
B7: Lasteaia ja klassiõpetajaid val	B17: Õpetaja oskaks teha teisele	B27: teooria on osaliselt juba ajas
B8: Praktika olulisus ettevalmistus	B18: Diplom	B28: õpetaja suutlikkus õpilasi mot
B9: Vähenen praktika	B19: Uuadsed praktikad	B29: et ei kaoks distsipliin
B10: Saaks ainealaselt hakkama	B20: Praktikale suunatud ja prakti	B30: mõnede õppeainete puhul oi
B31: mõnede õppeainete puhul ei	B41: kui aastane leping, siis õpet	B51: Erialaspetsiifika
B32: koolijuhil ülesanne on hoida	B42: Praktika mitme aasta vältel	B52: haridussüsteem nõuab kasti
B33: Proovitakse teha palgas riikli	B43: Oleksid ka mõeldud lahendu	B53: Rõhuasetus erialale
B34: õpetaja julgustamine õpingut	B44: Maht 4 aastat, kui üles ehitat	B54: üldainetest vajalikumad
B35: keset õppetööd õppepuhkus	B45: Ettevalmistuse ül defineerida	B55: inimene, kes väljaspool õpet
B36: võimaldavad õpetaja õppima	B46: ettevalmistuses peaks olema	B56: teise tee läbi inimene- ebaki
B37: vajadusel koormuse vähendi	B47: haridussüsteem on ajale jalg	B57: teise tee läbi- võib kompensi
B38: õpingute lõpetamine sõltub i	B48: ettevalmistuse ül see, kuidas	B58: Kes on lihtsalt valinud õpetaj
B39: õpetajad tajuvad ise, et on v	B49: ettevalmistuse ül see, kuidas	B59: ainealane pädevus tekitab lo
B40: direktor peab fiktiivse konkur	B50: ettevalmistuse ül see, kuidas	B60: Kui ainealast pädevust ei ole
B61: Ilma ainepädevuseta kaotad	B71: üldises pedagoog võttes jäi	B81: õpetajakoolituses õpetatakse
B62: Ilma ainepädevuseta ei suud	B72: Ainetes tuleb tõlkida konkree	B82: kui on selge, mis koolituse ee
B63: Eesti hariduses vähe korralik	B73: Ei ole suudetud ära jagada, l	B83: õpe ülikooli s peaks olema d
B64: pedagoogiline teadmine ei p	B74: Ülikoolis töötab inimesi, kes	B84: oluline on see, millega see õ
B65: pedagoogilised teadmised ai	B75: peaks olema koolisituatsioon	B85: ülikoolis võiks aineid vähem
B66: pedagoogilise teadmise unu:	B76: Praktika peaks olema parem	B86: mõnel tuleval õpetajal on pu
B67: ülikoolis eeskuju najal õppim	B77: ainedidaktika ja pedagoogilis	B87: Mõnel tuleval õpetajal on ras
B68: koolis töötavate inimeste kas	B78: õpetajakoolituse süsteem pe	B88: tuleval õpetajal raskusi kurs
B69: vanemaid õppejõude peaks :	B79: õpetajakoolitus peab lähtum:	B89: mõnel tuleval õpetajal rasku:
B70: ei peaks olema ained üldises	B80: õpetajakoolitusel peab olem:	B90: Haridus aitab eriti neid, kes j

B132:

add

Nii et põhiküsimus täna haridussüsteemil pigem ongi see, et kuidas seda põlvkonda suunata ja mis on see, mida me peame neile teadmistena andma ja mis on need hoopis uued oskused, mida me peaksime tagama.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Hannamari Soidla,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Koolijuhtide ootused õpetaja ametikohale kandideerijatele ja nende ettevalmistusele”, mille juhendaja on Marvi Remmik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Hannamari Soidla*  
**19.05.2019**